

LAS REFORMAS EDUCATIVAS **EN LA ESPAÑA DEMOCRÁTICA** **(1978-2002)**

Francisco Fernandez Palomáres

Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la
Universidad de Granada

Excmas e Iltras autoridades y queridos compañeros y amigos:

En primer lugar quiero agradecer vuestra invitación a pronunciar esta lección inaugural del curso 2002-03 en el Campus de Melilla de la Universidad de Granada con el que tanta relación tuve cuando fui Vicerrector de Escuelas Universitarias de la Universidad de Granada, donde siempre fui acogido de manera entrañable, y del que tan buenos recuerdos guardo. Me llena de satisfacción sobre todo porque compruebo que siguen vivas amistades creadas hace mucho tiempo, cosa que yo valoro mucho.

Quiero dedicar el más sincero de mis recuerdos a nuestro compañero Manuel Olmedo Jiménez. Era la primera persona a quien solía encontrar cuando venía a Melilla y en él siempre tuve un colaborador eficaz y honrado, y sobre todo un gran amigo.

Mi lección versará sobre las Reformas educativas en la Democracia española. Me centraré sólo en las que se refieren a la enseñanza obligatoria, es decir el tramo educativo que tiene como misión en la sociedad el hacer posible y garantizar la satisfacción efectiva de uno de los derechos fundamentales que las sociedades democráticas reconocen a todos sus ciudadanos, el derecho a la educación.

1. INTRODUCCIÓN. UN MARCO SOCIOLÓGICO PARA EL ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN

Comenzaré presentando algunas cuestiones que configuran el marco teórico propio del enfoque o mirada sociológica para el análisis de la educación como “hecho social”. Las resumiré en tres ideas.

a) El carácter específico de la educación en la sociedad.

La educación es una actividad básica en la sociedad y tan importante como el trabajo. La transmisión a las nuevas generaciones, de la cultura (no sólo del conocimiento científico) creada y acumulada en la sociedad, es necesaria para la conservación y el progreso sociales. Aunque el pensamiento único que nos domina reduce

sociedad a economía, ésta no puede reducirse a los mecanismos del mercado. El entramado de las relaciones sociales y la convivencia entre las personas, que constituye la sociedad, es mucho más. Además de objetivos económicos como la cualificación para el trabajo, a la educación se le han asignado otros no económicos pero igual de importantes y fundamentales como el desarrollo personal y enseñar a convivir democráticamente.

No sólo tiene como misión enseñar a buscarse la vida sino también enseñar a vivir, es decir, a convivir. Y aparece como una institución central en las sociedades democráticas, al asumir la socialización práctica en los principios de las relaciones sociales democráticas: la igualdad, la justicia, el laicismo, el pensamiento crítico y la solidaridad entre otros.

- b) Pero por otro lado *la educación forma parte de la dinámica social global* de la que no puede separarse en su funcionamiento, es decir no puede aislarse de los cambios económicos, políticos, culturales y sociales y más en concreto de los cambios que se producen en las relaciones entre las clases sociales dentro del discurrir histórico. La sociedad como sistema nos remite a conjuntos de relaciones que están por encima de las voluntades personales y, aunque tienen su origen en ellas, una vez configuradas, tienen leyes y efectos específicos que se imponen a aquellas.

Durkheim (1982) ha aplicado este principio al estudio de la evolución histórica de las ideas pedagógicas en Francia. Esta larga cita puede servir para ilustrar la perspectiva con que desde la Sociología se estudia la educación.

“Pero una transformación pedagógica es siempre resultado y signo de una transformación social que la explica. Para que un pueblo perciba, en un momento dado, la necesidad de cambiar su sistema de enseñanza, es preciso que hayan nacido ideas y necesidades a las cuales el sistema antiguo ya no puede dar satisfacción. Pero estas necesidades y estas ideas, a su vez, no nacen de la nada; para que, después de haber sido ignoradas durante siglos, emerjan de golpe a la conciencia, es preciso que, en el intervalo, algo haya cambiado, y que sea este cambio lo que expresen. De este modo, para entender la obra pedagógica del siglo XVI, es necesario saber previamente qué fue, de forma general, ese gran movimiento social que tomó en historia el nombre de Renacimiento y del cual el movimiento pedagógico sólo fue una forma particular... (pg. 217)

“En primer lugar, hay todo un conjunto de transformaciones de orden económico. Se había salido, por fin, de esta vida mediocre de la Edad Media, donde la inseguridad general de las relaciones paralizaba el espíritu de empresa, donde la estrechez de mercados sofocaba las grandes ambiciones... Poco a poco se había establecido el orden... Las ciudades se habían multiplicado y se habían hecho más populosas... En consecuencia, el bienestar había aumentado; ya se habían edificado grandes fortunas y, con la riqueza, se despertaba y se desarrollaba el gusto por la vida fácil, elegante, lujosa. ... Pero en ese mismo momento, bajo la influencia del aumento de riqueza, se produjo una especie de aproximación de todas las clases. Hasta entonces, la burguesía nisiquiera había osado levantar los ojos hasta la nobleza de la que se encontraba separada por un

abismo y encontraba natural llevar una vida diferente. Pero ahora que se había vuelto más rica, por lo tanto, más poderosa, se hizo también más ambiciosa e intentó acercar las distancias. Sus necesidades habían aumentado con sus recursos, haciéndole aparecer como intolerable la vida que había llevado hasta entonces. De este modo, ya no temió levantar los ojos por encima de sí, y quiso también vivir la vida de los señores, imitar su tono, sus modales, su lujo. ... Adivinamos sin dificultad que un cambio tal en el modo de entender la vida debía generar otro en el modo de entender la educación, y que la enseñanza destinada a formar un buen bachiller en artes, avezado en todos los secretos del silogismo y de la disputa, no podía servir para formar un gentilhomme elegante, disertor, que sabe ocupar su sitio en un salón, experto en todas las artes de la sociedad.” (pg 221-2).

Papagiannis, G.J, Klees, S.J., y Bickel R.N. (1986), plantean que los cambios o reformas que acaban imponiéndose en la educación son los que favorecen a la clase dominante. Como conclusión general y global, el balance de la dinámica escolar en un momento histórico se acomoda a esto.¹ Podemos pensar que porque ese grupo hace las leyes y controla el aparato del Estado, porque además tiene el poder mediático, etc... Pero caben resistencias individuales y colectivas o de grupos. Los citados autores recurren también al principio de la contradicción social para explicar la dinámica escolar porque es el que explica la dinámica social. La sociedad es contradicción y conflicto, y hay resistencias que ponen en marcha alternativas que acaban haciendo emerger y consolidando aspectos positivos en la enseñanza².

Ambas perspectivas, el valor propio de la educación y su interdependencia con el resto de los sistemas sociales, son necesarios para comprender y explicar qué está pasando con la educación en este país en los últimos 25 años.

¹ “Un análisis radical de las innovaciones educacionales generalmente subraya la concepción correspondiente según la cual serán adoptadas y aplicadas aquellas que se conformen básicamente con los intereses del sistema capitalista (por ejemplo, menor coste, incremento de las destrezas cognitivas o fortalecimiento de las actitudes útiles para la producción), mientras que no lo serán las innovaciones que supongan un peligro para la estructura, sobre todo si tratan de promover una mayor igualdad (Levin, 1980b). No es sorprendente que desde esta perspectiva se ensayen como proyectos piloto muchas innovaciones promotoras de la igualdad y que luego el organismo patrocinador se retire y el proyecto quede interrumpido... Tales proyectos contribuyen a dar una imagen de preocupación sin necesidad de hacer cambio significativo alguno. Incluso cuando se prosigue seriamente una innovación como la escuela secundaria polivalente, se subvierten las dimensiones igualitarias al ser aplicada con sistemas de exámenes, docentes y de asesoramiento que no aportan ningún incremento de la igualdad, sino tan sólo un mayor control administrativo (Levin, 1978).” (pg. 178)

² “...la estructura educacional tiende a legitimar las personas, el conocimiento y la ideología del sistema, pero ellos siempre tiene lugar ‘dentro del contexto político de lucha entre grupos de intereses que rivalizan’. La lucha de la clase trabajadora y de los pobres ha obligado a la expansión de las oportunidades educacionales más allá de la capacidad o del deseo de la organización capitalista de ‘desembolsar’ para atender tales reivindicaciones. La inflación educacional y el credencialismo consecuentes son el resultado de esta contradicción y han determinado que cada vez se ponga más en tela de juicio la ideología legitimadora...” (pg. 163)

c) la naturaleza política de la educación.

Quiero resaltar algo que se deduce de lo anterior: la naturaleza política de la educación. La escuela forma parte de la dinámica general de la sociedad y de la cultura y está estrechamente ligada a los proyectos sociales y políticos que construyen su devenir social e histórico. De hecho cada sociedad crea el tipo de educación que cree necesitar depositando en ella gran cantidad de expectativas y esperanzas de futuro, esperando sobre todo que ayude a sus ciudadanos a comprender el mundo en que viven y que les prepare para adaptarse a él y hacer frente de manera positiva y creativa a los cambios sociales. La enseñanza no es una cuestión puramente técnica, sino más compleja y tiene, por naturaleza, implicaciones éticas y políticas. Ni se comprende ni se la puede gestionar sino situándola en su tiempo histórico y en su contexto social, y abierta a las demandas y esperanzas que latén en su seno.

Por ejemplo, la razón última de la existencia de aquella escuela autoritaria que funcionaba sobre lo que llamamos el método magistral y la reproducción fiel del ideal que representaba el saber de los libros de texto, no es su eficacia o idoneidad pedagógica y didáctica, sino su utilidad e intencionalidad social y política: ser un instrumento de producción de individuos sumisos y de mantenimiento de una sociedad desigual y jerarquizada. Y me atrevo a afirmar, en consecuencia con lo dicho, que la efervescencia hacia el cambio escolar que caracterizó la Transición Democrática no tenía que ver con el descubrimiento de nuevas técnicas (método activo...) o teorías (cognitivismo...) cuya aplicación resultara necesaria o conveniente en base a esa buena voluntad (llamada progresismo) que en todas las actividades sociales nos lleva a aplicar lo “último” convertido simplistamente en equivalente de “lo mejor” (mecanismo de la moda). Hay una cuestión prioritaria, el cambio político, la hegemonía del ideal democrático como consecuencia de otros cambios sociales y económicos; y de ahí se sigue lo demás: la elección de determinadas teorías y autores psicológicos, de pensadores filosóficos, de las líneas “prioritarias” de desarrollo de la teoría y la investigación educativas, y la búsqueda experimental de formas de enseñar acordes con el nuevo ideal político y ético, que es lo primordial entonces y ahora. La voluntad política es, en realidad, lo primero a la hora de comprender la dinámica de los sistemas educativos.

Pienso por tanto que lo fundamental en los modelos pedagógicos por los que optamos es la voluntad política, las decisiones que se toman ante las exigencias morales y éticas colectivas. En nuestra sociedad y en nuestro tiempo histórico, sigue vivo y ocupa un lugar central la exigencia política y ética de construir una sociedad verdaderamente democrática, donde los valores de la igualdad, la justicia y la solidaridad organicen cada vez más efectivamente la convivencia y las relaciones sociales, sin exclusiones de ningún tipo.

2. LA EDUCACIÓN EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA.

El punto de partida para el desarrollo del tema de mi lección ha de ser el papel jugado por el mundo de la educación en la reciente época que llamamos la Transición Democrática, en los años 70. Entiendo esa época situada dentro de una indiscu-

tible tradición progresista en educación que existe en la sociedad española que tiene momentos estelares en los que el mundo de la educación presentó una enorme vitalidad y dinamismo que se contagiaba a otros sectores sociales (cultura, vida política, actividad económica...) y ocupó un lugar central en la sociedad. Entre esos momentos cabe destacar la aparición de la Institución Libre de Enseñanza en el último cuarto del siglo XIX, los comienzos del siglo XX cuando la pujanza del Movimiento Obrero creó la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, la Segunda República y la época de la Transición Democrática. Son momentos históricos en que una confluencia de factores y procesos de cambio social hacen posible la aparición de visiones y proyectos sociales llenos de fuerza y nitidez y que quedan como referentes durante muchos años, durante épocas largas. Creo que eso es cierto con la llegada de la Democracia en los años 70 a España. La transformación de España en una sociedad democrática vino acompañada por un clima de efervescencia y de gran intensidad en el mundo de la educación. Por diversas causas fue uno de los ámbitos sociales en que con mayor fuerza se reflejó el cambio. Se pensaba que la educación era un sector social clave en la construcción de la nueva sociedad superadora de la dictadura. El mundo escolar de la época estaba muy vivo y hervía de debates y propósitos. Lo que más llamaba la atención era el nivel de debate ideológico dominado fundamentalmente por los planteamientos marxistas (ver Lerena, 1986, o algunas de las obras de mayor circulación en la época tales como Baudelot y Establet o Bourdieu y Passerón). Hoy el debate ideológico ha muerto y es sustituido por un discurso que se presenta neutral e incuestionable, elaborado con términos como los de la competitividad, la productividad y los rendimientos, la excelencia y la calidad, que se presenta como superación de las ideologías, pero que está impregnado de opciones ideológicas y políticas a desvelar, así como de consecuencias sociales.

Los que estrenábamos nuestra condición de adultos en aquella época optando por el mundo de la enseñanza, nos encontramos con un panorama ilusionante, lleno de esperanza y de sentido. Cuando participábamos en aquellos debates sobre el modelo de la "Escuela Pública", o en las escuelas de verano o militábamos en los Movimientos de Renovación Pedagógica de entonces, entrábamos en un mundo luminoso y positivo lleno de posibilidades, que hacía fácil la adhesión y el compromiso. Más allá de la transmisión de contenidos, veíamos la enseñanza como el ámbito social específico para formar los ciudadanos que necesitaba la sociedad democrática y por tanto como un ámbito transmisor de valores y cultura democráticos (igualdad, tolerancia, derechos humanos, conciencia crítica...) La dimensión social y política de nuestro trabajo era evidente y la asumíamos como el horizonte más alto y específico de nuestro proyecto profesional que era también nuestro proyecto personal. Este compromiso con la construcción de la democracia era la fuerza que nos llevaba a la ruptura con la enseñanza tradicional y a la búsqueda de formas nuevas de enseñar.

3. LA REFORMA DEL PSOE.

En aquel contexto estaba clara la necesidad de una reforma institucional de la escuela, que había de proceder a una adecuación global del sistema educativo here-

dado del franquismo a la nueva sociedad democrática. Y le tocó hacerlo al PSOE tras su victoria electoral de 1982. Maravall inicia su trabajo en el Ministerio de Educación asistiendo a los Congresos de Renovación Pedagógica y respaldando inicialmente aquellas propuestas de cambio generadas en la época de la transición. Pero eso fueron sólo los comienzos (en los que se elabora la LODE), porque las cosas se fueron enfriando, se introduce la lentitud, el cálculo y la prudencia en las decisiones, el diálogo se hace más difícil y se producen fuertes desacuerdos (Fernández Palomares, 1996³). Tal vez la huelga de profesores de 1988 reclamando homologación salarial con el resto de funcionarios de su mismo nivel, junto con la de los estudiantes de 1987 contra la selectividad, indican el final del idilio y el comienzo de caminos separados entre el poder y las bases más activas del mundo de la educación (Santesmases, 2001⁴). Los que no eran bases activas también se van a descolgar pero por otros motivos (Fdez. Enguita, 1996 y 1999).

Ya se percibe que el PSOE está por un modelo educativo y social diferente, se han hecho “pragmáticos”, pero también prepotentes, aceptan la permanencia de España en la OTAN y Felipe González se muestra partidario de aquello de que en los gatos lo importante no es que sean blancos o negros sino que cacen ratones. La política educativa de entonces ya se ve sometida a los criterios de los grupos liberales dominantes del PSOE que apuestan por recortes de gasto social, la reconversión industrial, y la prioridad absoluta de lo económico. El pragmatismo asumido ante las responsabilidades del poder, produce un divorcio claro entre ese partido y los sectores más avanzados de la sociedad que comprenden que el proyecto por el que trabaja el PSOE no es el suyo, sino que se había iniciado un camino hacia lo que después llamaremos “neoliberalismo”. Es ya la época de R. Reagan y de M. Thatcher. Mientras, la política se ha “profesionalizado” y entre sus cuadros se integran, debidamente transformados en busca de promoción personal, destacados líderes de los movimientos sociales y educativos de la transición quienes deben adoptar como principio de actuación la fidelidad a la organización por encima de las viejas leal-

³ “De todas maneras puede pensarse que una política educativa, aunque condicionada inevitablemente también por los mismos factores que afectan a la aplicación de los programas políticos generales, puede ser por sí misma ambigua y contradictoria, por inconsecuencia, por ‘pragmatismo’, por prepotencia y falta de estilo en la gestión, o por simple incompetencia... y puede así repercutir en la bajada del clima de ilusión, utopía y cambio... enfriar a la gente que acaba dándose de baja y pasando a tomarse las cosas de otra manera... Aunque por simple madurez hay que pensar que no todas las culpas son de la Administración y que también a los implicados, los profesores en el caso de la enseñanza, nos pueden alcanzar las responsabilidades” (Fernández Palomares, F, 1996: pg. 424).

⁴ “Se me ocurre afirmar que además de las reivindicaciones directamente económicas, se iba acumulando un malestar entre los docentes, producto del choque entre dos lógicas que conformaban todo el período. Por un lado, se insistía en que la educación era la palanca del cambio y, por otro, se alababa a los nuevos ricos y se lanzaban aquellos mensajes que afirmaban que España era el país donde uno se podía enriquecer más fácilmente en poco tiempo. El canto a la competitividad económica, al beneficio, al espíritu empresarial y la insistencia en que no era posible un giro social. La desatención a las propuestas de los sindicatos y la filosofía de defender un crecimiento económico que sólo después permitiría el reparto fueron calando en la opinión pública.” (pg. 73).

tades. Después con el tiempo llega la LOGSE, una ley con propuestas positivas, que intenta cerrar heridas y recuperar la confianza, la ilusión y la iniciativa en el campo educativo así como el “halo progresista”, por parte del gobierno y del partido. Pero consigue pocos apoyos y, por tanto, carecía de capacidad para cambiar las prácticas concretas que tenían lugar en las aulas que era lo que se veía necesario hacer.

Así pues cuando llega la LOGSE el profesorado ya no responde sobre todo el de secundaria, del que, a partir de ese momento se empieza a decir que parece no entender ni aceptar el cambio de filosofía y de métodos propuestos que sin duda implicaban un cambio con lo que venían haciendo, hacia un mayor esfuerzo y en unas condiciones que ya entonces se veían muy difíciles y complicadas al pretender mantener dentro del sistema dos años más a grupos sociales que habitualmente lo abandonan a los catorce y cuya cultura de origen social está muy lejos de la escolar. Algo he dicho anteriormente sobre las causas de este rechazo pero creo están por investigar y no todos los profesores tendrán las mismas razones. Lo cierto es que empiezan a difundirse los tópicos sobre la bajada del nivel, la pérdida de calidad, el malestar docente, los problemas de indisciplina en las aulas, conflictos con los padres... que los medios de comunicación en su búsqueda de sensacionalismo⁵ (y porque tienen que servir los intereses de sus amos) reflejarán exhaustivamente sustituyendo en la opinión de la gente el caso aislado por la situación general y que la derecha rápidamente va a convertir en centro de su discurso educativo que empieza a abogar por la eficacia, y la productividad hasta llegar a la actual “calidad”, y no tanto ya por la libertad de creación de centros (constitucionalmente asegurada) y la religión en la escuela (una cuestión menor contra la que nadie va a pelear más de la cuenta porque será el ritmo de los tiempos y el avance imparable de los procesos de secularización quienes resuelvan este anacronismo tan español).

La LOGSE, pues, encontrará vacío y resistencias por gran parte del profesorado y por bastantes sectores de la sociedad en general. Otra cosa es que algunos pensemos que llega tarde: que cuando tenía más posibilidades, no se hizo y cuando

⁵ No es difícil encontrar ejemplos: el periódico IDEAL de Granada de fecha 11-X-02 publica en primera página y como titular más destacado la siguiente noticia: “Doce niños agreden a la conserje de un colegio en Loja para robarle”. Además incluye una entrevista a la Delegada de Educación sobre este caso. Se lee la noticia (dos páginas enteras) y en ella hay los siguientes datos: una mujer, que trabaja como conserje en un colegio, para coger el autobús cuando termina su trabajo ha de atravesar un descampado que está situado en el límite de un barrio marginal. En ese momento una pandilla de niños “de etnia gitana” de entre 8 y 9 años le pide dinero para “comprar chucherías” y ante el argumento dado por la mujer de que no tenía dinero suelto y mucha prisa, intentan robarla. No quiero extenderme pero está claro que la noticia se podría dar de manera más objetiva diciendo: “un grupo de niños de un barrio marginal atacan a una mujer en un descampado”. Que sea conserje del colegio es accidental y sin embargo el periódico lo hace el significado central de la noticia. La noticia aún podría darse desde otra perspectiva: “La pobreza y los modelos de vida consumista dominantes llevan a la delincuencia ya desde la infancia”. Encima de pobres, tener que delinquir! Parece que las desgracias nunca vienen solas. Aparte de llegar a sospechar la existencia de una campaña en determinada prensa contra la Escuela Pública, ocurre que al presentar como escolares problemas que son sociales se impide ver la naturaleza de los mismos, sus causas y las posibles vías de solución.

se hizo ya tenía menos posibilidades de recibir apoyos y salir adelante. O simplemente que habría tenido consecuencias distintas si se hubiera hecho antes y de manera más decidida, cuando nada más llegar al poder (1982 ó tal vez 1983) Maravall, asiste a la inauguración del Congreso de MRPs o al acto conmemorativo del décimo aniversario de la Escola de Mestres de San Cugat, un centro emblemático del ambiente educativo de la Transición que generó propuestas muy avanzadas, donde en su intervención afirmó que el PSOE quiere pasar a la historia, como la II República, por la importancia dada a la educación como palanca del cambio y por la dignificación de la profesión docente mejorando su formación y, es de suponer, que sus condiciones laborales. De hecho en los momentos más intensos de la fase de experimentación que acompañó a su elaboración y precedió a su aprobación, teníamos la impresión que la Reforma estaba derivando hacia un tecnicismo psicologista que se construía en el peor de los vacíos, sin incidencia real, que confundía los cambios en las prácticas cotidianas de centro con la producción ex nihilo y la difusión posterior de una gran cantidad de terminologías tecnológicas novedosas, cuya asimilación provocaba ansiedad (porque no se entendía dado lo lejano que estaba de las concepciones, mucho más pobres, dominantes en los profesores sobre sus prácticas, y la forma, cursillos, elegida para su difusión) y un gran derroche de esfuerzo y medios. Hubiera sido más efectivo, porque era necesario y previo, centrarse en el debate y la clarificación de los objetivos básicos (ideológicos, sociales y políticos) para conseguir el compromiso personal y profesional del profesorado con ellos, sin lo cual no hay posibilidad de cambio.

Debe citarse por último el hecho paradójico de que la aplicación de algunos de los aspectos más controvertidos (implantación de la Secundaria) de esta Ley, aprobada ya en los 90 debió correr a cargo de un partido que votó en su contra y que ha actuado en consecuencia casi inhibiéndose para que llegara el fracaso que justificara la intervención en profundidad que propone y acabará haciendo.

A pesar de todo y para ser justos, hay que reconocer que la propuesta de reforma del PSOE tiene sin duda grandes avances y aspectos positivos de entre los que caben citar los siguientes: la ampliación de la escolaridad a los 16 años; una concepción muy rica de la escuela donde a la adquisición de conocimientos se une la formación en valores, es decir, la concepción de la escuela como ámbito de vida y experiencias personales y lugar de socialización; su propuesta de cambio en los métodos de trabajo escolares (métodos activos basados en el cognitivismo) y en las relaciones sociales (participación, gestión democrática...); la autonomía dada a los centros para elaborar sus proyectos donde resulta posible considerar las características propias del entorno social; y sobre todo la instauración del modelo de escuela comprensiva y el compromiso que supone con la igualdad y la solidaridad.

3.1. La Escuela Comprensiva.

La Escuela comprensiva implica mantener juntos el máximo tiempo posible a todos los alumnos con independencia de sexo, etnia, origen social e incluso rendimiento escolar. Es verdad que responde a una opción política, lograr la cohesión

social, socializar a los alumnos en referentes comunitarios de manera que todos nos sintamos solidarios y miembros de una sociedad común: educarnos juntos para vivir juntos, lo cual aumenta su importancia ahora cuando tomamos conciencia de que vamos hacia una sociedad multi o intercultural. Pero siendo una opción política tiene sus dimensiones pedagógicas que se han trabajado muy poco, permitiendo, entre nosotros, descartarla antes de haber intentado su construcción: implica nuevas formas de hacer, volcadas hacia la innovación, un clima de trabajo específico, recursos suficientes y adecuados... para lograr un desarrollo real homogéneo y diversificado de todo el alumnado. “La comprensividad educativa no implica reducir los contenidos educativos o hacer la enseñanza obligatoria más accesible para todo el mundo por el hecho de reducir las exigencias educativas o por el recurso a un sistema de evaluación más condescendiente. Antes bien, implica acercar la enseñanza a quienes la reciben, hacer más accesibles y contextualizables los contenidos, reforzar los aprendizajes instrumentales y los contenidos educativos de un cierto cariz polivalente, apoyar las técnicas de trabajo, el trabajo en equipo y la coordinación de los diferentes equipos, la enseñanza individualizada y práctica, la investigación educativa, la interdisciplinariedad, la organización flexible, la comunicación educativa, la evaluación continua y formativa, entre otras.” (Zufiaurre, B. 1994:77).

Por otra parte es el modelo que se propone para el tramo de “escuela obligatoria”, es decir aquella escolarización que debe garantizar a todos los ciudadanos de la sociedad democrática la satisfacción de su derecho básico a una educación de calidad. El fracaso escolar en la “escuela obligatoria” es un sinsentido en democracia⁶: significa que hay ciudadanos a quienes se priva de este derecho básico (adquirir ese mínimo cultural que asegura la condición ciudadana a todos los miembros de una sociedad) y funcionarios que fracasan en su deber de servicio a todos los ciudadanos. Todo esto sobre el supuesto de haber hecho realidad ese ideal de “escuela obligatoria”.

La escuela comprensiva tiene su propio **concepto de calidad** diferente al de la escuela segregadora. Recurriré a un ejemplo para explicar estas formas diferentes de plantear la calidad. Por un lado tenemos la idea de calidad vinculada a lo que en nuestro mundo son las competiciones deportivas, por ejemplo una carrera ciclista: en ella sólo hay un vencedor, sólo tres de entre el centenar largo de participantes suben al podio y ellos son los mejores, la calidad. Podríamos imaginar una carrera deportiva en que la clasificación y el resultado se hiciera reconociendo a todos el esfuerzo realizado, y teniendo en cuenta el lugar desde donde parte cada uno y la relación entre el esfuerzo realizado, las posibilidades reales que se tienen y los resultados alcanzados. De esa manera todos pueden ser de alguna manera triunfadores. En este segundo modelo es posible reconocer mérito a todos, integramos las diferencias y

⁶ Junto a sistemas educativos que como el español o el francés, establecen en el tramo obligatorio un “modelo unificado en las trayectorias pero con resultados diferentes” al final, hay otros que responden al “modelo unificado en las trayectorias y en los resultados”. Y no existe una diferencia formal al final del período de escolarización obligatoria. Se trata de la mayoría de los países nórdicos y principalmente Dinamarca”. Cfr. Casal, García y Planas, 1998: 303).

tratamos de construir un tipo de relaciones sociales respetuosas con la dignidad de todos, sin jerarquías inevitables, sin exclusiones, y más próximas a la utopía de la igualdad. El tema está en un modelo de calidad (el selectivo) que pretende que unos pocos, tal vez los más capaces pero puede que los que cuentan con más ventajas, lleguen muy lejos y se hagan muy sabios (o muy ricos), descuidando la atención a los otros y estableciendo así una fuerte jerarquía social (que es lo que se pretende), o apostar (modelo comprensivo) por que todos lleguen lo más lejos que puedan y obtengan de sí lo máximo posible, en la opción por una sociedad culturalmente más homogénea, más igual, más justa y equitativa, donde todos, por sí mismos y por la dignidad que mutuamente nos reconocemos, tenemos un sitio.

En resumen, la cuestión se presenta entre la opción por que unos pocos lleguen muy lejos o por que todos avancen todo lo que les sea posible y que nadie quede por debajo del mínimo. Establecer como prioridad la escuela de masas o la de élites. La pregunta entonces podría ser: ¿No son compatibles ambos objetivos? ¿Hay que penalizar a los mejores para conseguir el avance de los demás? Responderé con otra pregunta: ¿Es posible una cultura de solidaridad en la sociedad tal que las élites vivan su ventaja al servicio de todos? Si lo es, también me parece compatible el progreso de las masas y el de las élites. Si no, si el progreso de las élites ha de hacerse en provecho propio lo cual acabará legitimando la privación y el malestar de los que no son élite, no desaparecerán las tensiones ni los conflictos. Las desigualdades, sobre todo cuando se configuran en una dinámica de crecimiento sin límites, siempre acaban siendo intolerables.

Hay pues, distintas concepciones de calidad. No es aplicable al modelo comprensivo el modelo de calidad que tiene el modelo selectivo (Tiana, A., 2000). En el primero se trata de integrar la diversidad y considerar a los diversos iguales. En el segundo se trata de jerarquizar y transformar la diversidad en desigualdad (incluso de derechos).

Puede que esta escuela comprensiva o “para todos” esté entre nosotros no sólo por implantar, sino incluso por plantear. Ya que hasta ahora lo que hemos hecho es coger la escuela creada en otra época, y que era una escuela para las minorías cultas, y declarar que pasaba a ser la escuela para todos, cuando la evolución histórica ha hecho necesario que todos vayan a la escuela. Se trata de imponer la “escuela de las minorías cultas”, para ahorrarnos el esfuerzo de inventar la “escuela obligatoria para todos” capaz de hacer justicia (y no exclusión) a la diversidad social. Hay experiencias de escuela comprensiva funcionando: las Escuelas Aceleradas, las Escuelas Democráticas, Las Comunidades de Aprendizaje... o que han funcionado: Barbiana. Volveré al final sobre esto.

4. EL CAMBIO SOCIAL Y LA HEGEMONÍA POLÍTICA DEL PP.

Así pues el panorama de la educación se ha hecho en estos años, como mínimo, más complejo.

Pero la comprensión profunda de esto remite a los cambios sociales que han tenido lugar en los últimos años.

Es difícil ver la función concientizadora de la escuela cuando ha desaparecido la pasión política, y la fe en la convivencia y la participación democrática en la sociedad han sido sustituidas por una democracia representativa (gestionada casi como un nuevo autoritarismo por períodos de cuatro años), el refugio en la vida privada y el desinterés por lo público.

La estructura de clases española se ha transformado profundamente en los últimos 25 años: de una situación como la de los años 70 donde la expansión de la estructura ocupacional hacía posible la promoción y movilidad sociales basada sobre todo en la posesión de títulos escolares (Echeverría Zabalza, J. 1999), hemos pasado a otra en que las clases medias cultas sienten en peligro sus privilegios ante el aumento de la competitividad y pueden ver con buenos ojos un retorno a un sistema educativo más cerrado y selectivo donde se viven con ventaja. Por eso estos grupos abandonan el modelo de escuela pública comprensiva y optan por los centros privados donde creen encontrar la educación que les permita reproducir sus privilegios (Varela, J., 2002). Por otra parte las clases populares se encuentran disgregadas y disueltas, con poca capacidad de respuesta unitaria ante la situación, en torno a partidos y sindicatos de clase (Castel, R. 2001).

La cultura del consumismo y el hedonismo, impulsada por los medios y la publicidad que controla el capital, hace estragos sobre todo entre los jóvenes de clases bajas y medias bajas, donde no hay apoyos reales para confiar en los mecanismos legítimos (la escuela el más importante) para una mejora de sus condiciones de vida, de ahí la “objeción escolar” (F. Conde, 2001)⁷.

Prescindiendo de la polémica entre quienes hablan del fin de la sociedad del trabajo (Rifkin, J., 1996) porque las nuevas tecnologías lo están eliminando y quienes piensan que éstas acabarán al final generando más puestos de trabajo de los que en una primera fase eliminan (Castells, M. 1998), hay que reconocer que la economía globalizada nos lleva, por ahora, a un mercado de trabajo precario y flexible, donde aún están muy lejos las utopías de la sociedad de la información y las segun-

⁷ Fdo Conde (2001) habla de una “bifurcación en las expectativas sociales” producidas por los cambios en los procesos de acceso al mundo del trabajo dadas las características diferentes (precarización, desregulación...) que hoy presenta. “Mientras las nuevas generaciones de clases altas y parte de las medias mantienen la confianza en el modelo meritocrático, es decir, en la formación y el acceso a estudios superiores y masters como vía de ascenso social o de mantenimiento intergeneracional del status, para amplios segmentos de clases medias bajas y bajas el proyecto meritocrático ha perdido sentido y credibilidad”. A los jóvenes de estos últimos grupos sociales, por otra parte, no les resulta difícil obtener recursos económicos mínimos en el mercado laboral secundario que, puesto que son mantenidos en lo básico por los padres, les abren posibilidades para entrar en esa cultura hedonista a tope. “De este modo, los jóvenes (supongo que sobre todo y de manera específica los de este segundo grupo) se han convertido en uno de los principales mercados de nuestro tiempo, y el consumo en el principal elemento de identidad personal, de significación de las acciones y de las formas de vida de estos jóvenes. En estilo de vida alcanzan su máxima expresión en los fines de semana y la noche, convertidos en espacios de identificación de grupo y generación, en ‘tiempo’ que hay que exprimir al máximo..., gastando cuanto se tiene, llevando las sensaciones al límite hasta que el cuerpo aguante. El mismo consumo de droga –pastillas, hachís y coca, pero no heroína– acaba considerándose como un consumo más, equiparable a la bebida o la ropa, y se inscribe en este marco de vivir a tope el presente.”

das modernizaciones, y en cambio nos enfrentamos a una más dura realidad en que, bajo el dominio cada día mayor de las multinacionales sobre todo americanas⁸, se reducen los puestos cualificados y estables y aumentan los descualificados y precarios (el 96'4 % de los contratos de trabajo firmados en Andalucía en 2001 eran de carácter temporal). Se puede pensar, siendo "realista", que no tiene sentido que todo el mundo tenga títulos escolares y hay que prever itinerarios de exclusión del sistema educativo: ... algunos, los que irán a la parte de abajo podrán ser explotados con más facilidad si carecen de títulos escolares, si ya son "fracasados escolares".

Naturalmente que en este panorama hay fuerzas que buscan alternativas, que reivindican el valor central e integrador del trabajo y plantean su reparto, la regeneración de la vida política, la justicia, la igualdad y la solidaridad como valores centrales de la convivencia... y trabajan por hacer que otro mundo sea posible. Son propuestas a las que se llama "antisistema", que sólo anecdótica y esporádicamente encuentran eco en los medios de comunicación, pero que se expanden impulsadas por el sufrimiento y la necesidad de esperanza que tienen los desfavorecidos, y la lucha de quienes por razones de honestidad personal y de ética solidaria, están comprometidos con esos valores.

Al hilo de este profundo y rápido proceso de cambio, todo se replantea y también la educación en el nuevo marco de referencia que se ha impuesto como triunfante: el neoliberalismo. Éste, en la medida que significa la recuperación por el capital, del poder y la iniciativa política que le habían recortado las clases trabajadoras durante los años del Estado del Bienestar (Castells, M., 1998), propone una vuelta atrás en los ideales democráticos de los 70 para la sociedad y también para la escuela. Vemos el desmantelamiento de nuestro precario Estado del Bienestar, el recorte de los derechos sociales de los trabajadores y de la población en general que no parecía tocar fondo, (pero al que han puesto un freno importante y forzado la marcha atrás las importantes movilizaciones sindicales contra el llamado "decretazo"). Igualmente la ley mal llamada de calidad (debería llamarse ley de la segregación y el autoritarismo en la escuela) propone una serie de medidas en la educación que son simplemente una vuelta atrás, un mirar al pasado. Presentando la escuela como una realidad "natural" y prescindiendo de su carácter político y de construcción social proponen como inevitables y necesarios la segregación en itinerarios, las reválidas,

⁸ Hay muchas fuentes de información sobre el particular. Valga la siguiente cita de un artículo de Le Monde Diplomatique: "El cuadro II revela otra dimensión de la dominación internacional. En términos de volumen de negocios y de beneficios, las doscientas megafirmas están repartidas geográficamente en los mismos seis países que las cincuenta primeras en términos de capitalización bursátil: Estados Unidos (74), Japón (41), Alemania (23), Francia (19), Reino Unido (13) y Suiza (6). Juntos, esos seis países poseen el 88% del total de las firmas que ganan terreno constantemente desde hace seis años. Estados Unidos ha progresado (pasando de 60 a 74 firmas) y Japón ha retrocedido (cayendo de 60 a 41 firmas). Desde 1982, el volumen de negocios de esas doscientas ha pasado de tres a siete billones de dólares y, a pesar de la contracción de la economía mundial, su crecimiento anual (en dinero constante) ha representado, como muestra el cuadro III, el doble de la de los países miembros (29 actualmente) de la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE). El mismo cuadro muestra que, desde 1992, el volumen de negocios de las doscientas es superior al PIB combinado de todos los países del mundo que no pertenecen a la OCDE". Clairmont Frédéric F.(1999)

las repeticiones de curso, el academicismo en los métodos, entre otras medidas de política educativa. Los itinerarios significan no sólo caminos diferentes que llevan a lugares diferentes sino la producción de identidades personales y sociales distintas, desiguales y jerarquizadas, los de arriba y los de abajo, los que tiene derecho a mandar y los que no tienen más remedio que la obediencia, la resignación y dejarse explotar. Y nadie bien informado debe dudar que los públicos de los itinerarios serán determinados por su origen social. Recientemente, (y como prueba incluso de algo que he afirmado anteriormente, que la escuela comprensiva o “escuela para todos” nunca ha sido una realidad), la prensa ha publicado datos de estudios que muestran que el 72 % de los participantes en programas de garantía social son de clase baja (El País, 7-IX-02), o que hay centros de “contexto bajo” donde el porcentaje de repetidores es del 50%, mientras que los hay de “contexto alto” con sólo el 3% (El País, 17-IV-2002). Hay estudios que afirman que tres de cada cuatro jóvenes de bajo nivel socioeconómico no terminan con éxito la secundaria (San Segundo, 1998). ¿Alguien duda quienes y por qué irán a los itinerarios inferiores? ¿Simplemente porque “no se esfuerzan”?

No es una ley de calidad, es una ley de la segregación escolar que pretende el mantenimiento y la legitimación de las desigualdades y las jerarquías sociales.

El proyecto de construir una escuela para todos, que exige una sociedad democrática, ha tenido dificultades y problemas. Y en vez de plantear el análisis de las causas para reintentarlo dado que el objetivo sigue siendo el mismo porque no puede ser otro... se arroja humo, se confunde a la ciudadanía y se impone la vuelta atrás. Se declara imposible la escuela de todos y se vuelve a la escuela de élites como única opción escolar posible. Se acepta la desigualdad y la división social como datos empíricos e indiscutibles de la realidad social... puede que la exclusión del “contrato social” de gran número de la población, lo cual traerá en el futuro graves consecuencias. Se produce además el refuerzo de la ideología de la culpabilización individual del destino fracasado de la gente que sólo será atribuido en el nuevo clima ideológico a los propios individuos y nunca a la organización que damos a la sociedad, o en nuestro caso a los modelos de escuela que construimos. ¿Por qué no va a ser posible una escuela que a través de experiencias positivas haga posible a todos la adquisición de esa cultura democrática común (que es más que el conocimiento científico) y que implica el desarrollo personal que en la democracia se nos reconoce a todos como derecho? ¿por qué una parte importante de la población tendrá que ser producida en la conciencia de la inferioridad, y de la marginalidad social con la etiqueta del “fracaso escolar” y sin otros referentes culturales que los que les inculcan la televisión con su difusión masiva de productos considerados culturalmente como basura?

Se trata de lo que algunos autores⁹ llaman la “rebelión de las élites” que se está produciendo en el contexto del triunfo del neoliberalismo económico y social en el seno de la globalización capitalista. Frente a la “rebelión de las masas” que caracte-

⁹ El sociólogo americano C. Lasch. (Cfr. Estefanía, J., 2002).

rizó al siglo XX. Un retroceso inscrito en la dinámica dialéctica y concreta de la sociedad, que algunos veían posible incluso desde la situación existente ya en la España de los 80. Véase la siguiente cita, llena de clarividencia, del excelente sociólogo de la educación, lamentablemente desaparecido, que fue Carlos Lerena (1986):

“...Pero, ¿de qué calidad se está hablando? Básicamente de la misma calidad de la que blasonan, por ejemplo, los colegios secularmente habituados a segregar los chicos de las chicas. ... No es tanto la calidad técnica como la calidad social. Aquellas viejas minorías selectas no dicen calidad, dicen basta. Clientelas de calidad y hombres de calidad –de calidad social naturalmente– es lo que todo indica que se está buscando. Por esta razón el creciente proceso de escolarización se ha agotado, y por eso es necesario fortalecer y proteger el juego de la ley de la demanda y de la oferta.

“No se trata de que la quiebra anuncie un corte de los flujos: la sobreescolarización sigue siendo, además de inevitable, necesaria. Ahora de lo que se trata es de poner orden dentro de un sistema cuantitativamente aceptado. Poner orden quiere decir proceder a dividirlo, a segmentarlo, a jerarquizarlo. Este objetivo responde a una exigencia, no tanto de orden técnico como de orden social. Por de pronto, es la defensa de la posición de las clases medias cultivadas lo que se juega en esta batalla. Hacia los años sesenta características fracciones de estas clases tocaron las campanas del progreso: ahora juegan la carta de la conservación (sic).” (pg. 464-5).

Así pues en vez de buscar soluciones a los problemas surgidos en el esfuerzo por construir un sistema educativo acorde con el proyecto de sociedad democrática, se declara a ese esfuerzo “progresismo trasnochado” y se propone la vuelta atrás: a la segregación, al aumento de privilegios de la enseñanza privada frente a la pública (porque se ampliarán los conciertos a la educación infantil y se permitirá la especialización de centros en algunos de los itinerarios que se establezcan), al confesionalismo católico (esto sí que está “trasnochado”), a los métodos academicistas, a los exámenes de reválida, a las repeticiones de curso, al autoritarismo y la eliminación de la gestión democrática (cambio por ejemplo del procedimiento de elección de los directores) y la participación de los padres, puntos estos últimos que constituyeron la concesión más dolorosa de la derecha en la negociación por el consenso del artículo 27 de la Constitución, a cambio del reconocimiento de la libertad de creación de centros privados.

La aplicación de la ley producirá la satisfacción de ciertos grupos sociales, aquellos que por afinidad social y cultural encuentran más eco en los medios, que dirán de ella que es un éxito. Pero también aumentará el sufrimiento y la frustración de otros grupos, los que se vean perjudicados por lo que llaman “cultura del esfuerzo”, los suspensos, las repeticiones de curso y la deriva forzada a los itinerarios inferiores. Serán los mismos grupos que en todos los estudios nos aparecen soportando los efectos negativos del sistema, pero que no disponen de medios para hacer realidad social y “opinión pública” sus experiencias negativas y la maldad intrínseca del sistema que los condena. Su malestar surgirá por otras vías como la violencia y la delincuencia, relacionada por tanto estrechamente con lo que tiene para ellos de negativo y de excluyente el modelo de escuela.

Merece la pena intentar alguna aportación a la comprensión de las causas que nos han llevado al fracaso en esta tarea central que es la construcción de la escuela para todos. Evidentemente que las causas fundamentales remiten al juego duro de las relaciones sociales, políticas y económicas. Pero como universitario creo que una razón fundamental ha sido que no hemos tenido el poder, la capacidad y la fuerza suficientes para construir con precisión y claridad la visión, el análisis y planteamiento de este tema, la escuela para todos, la Escuela de la Democracia. No hemos planteado con la suficiente claridad el compromiso y la obligación democrática con la consecución de esa escuela obligatoria, que garantice la satisfacción del derecho a la educación de todos los ciudadanos. Y falta mucho para que llegue a formar parte de la cultura común de la sociedad y de la cultura profesional de los profesores una visión más científica de la complejidad de la educación, que permita comprender en profundidad y de manera científica y objetiva lo que de verdad pasa en las escuelas, eso que al principio pretendía apuntar al decir que la escuela es una parte de la compleja dinámica global de la sociedad, que tiene que ver con la política, con la economía, con la cultura... que cada sociedad (sus grupos hegemónicos) crea el tipo de escuela que necesita para producir el tipo de individuo y de orden social que necesita (que encajan en los intereses de esos grupos hegemónicos), aunque dentro de la dialéctica de conflicto con quienes tienen otros proyectos sociales y otros modelos de convivencia humana.

Aunque las bases científicas de esta “escuela para todos” están suficientemente claras y en avanzada construcción, ni éstas, ni sus estrategias prácticas se han incorporado en grado significativo al discurso oficial, a los planteamientos de las ciencias de la educación y de la investigación educativa, a la administración, a la formación inicial y permanente del profesorado, y menos aún a las prácticas escolares, que siguen controlados por los planteamientos (viejos y “trasnochados” en todos los sentidos) de aquellas minorías, que por otra parte mantienen el control de los mecanismos sociales que producen el mundo social de la escuela, centrado en los objetivos que ahora nos vuelven a reforzar: la selección de los mejores, la reproducción y legitimación de las desigualdades, en vez de sobre la convivencia democrática y la ciudadanía sin exclusiones. Es por tanto una cuestión de poder social y de control de las rutinas prácticas, que está presente también en el mundo de la ciencia y de las instituciones burocráticas y universitarias. Y está claro que los partidarios de estos modelos democráticos no hemos tenido el poder para extenderlos y hacerlos mayoritarios. Se acaban imponiendo las opciones de los grupos dominantes y estas no van por la escuela comprensiva y transformadora, sino por otros caminos.

Creo que aquí se puede afirmar la importancia de ser cada vez más rigurosos con el cumplimiento de la misión que la sociedad nos asigna: la formación del profesorado. La Universidad forma sus profesionales no solo enseñando habilidades técnicas prácticas, sino mediante “la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura”, decía la ya extinta LRU. El profesorado que formemos debe salir preparado de verdad y capacitado, en posesión todos los conocimientos necesarios para analizar y comprender la complejidad escolar y con la savia ética necesaria para comprometerse, a través de un trabajo de experimentación

e innovación, con la construcción de esa escuela para todos que demanda la sociedad democrática en que estamos. Nuestro trabajo como universitarios, de investigadores y creadores de conocimiento en el ámbito de las ciencias de la educación también ha de realizarse con el propósito de hacer cosas útiles y comprometidas con la construcción de la escuela democrática, la escuela para todos. Y ya me gustaría a mí que esta relación estuviera asegurada por una organización universitaria diferente. Por ejemplo, que como ocurre en las Facultades de Medicina en relación con los Hospitales, los profesores de Ciencias de la Educación tuviéramos responsabilidades directas en el mundo de la práctica escolar y los maestros con prácticas de interés formaran parte del cuadro de profesores asociados de nuestras Facultades.

5. CONSIDERACIONES FINALES.

El proceso pendular de reformas vivido en la España actual deja muchas cuestiones abiertas que son las que debería haber tocado un debate previo que a todas luces debiera haberse hecho como punto de partida, sobre la situación social de la educación (y de la sociedad) que el gobierno del PP no ha querido hacer y que nos toca plantear de manera permanente y radical a sectores sociales como la Universidad.

Me atrevo a señalar algunos puntos sobre ese debate: El tema central sin duda, considerando los supuestos de que he partido, es: ¿Qué educación para qué sociedad?. Y habría de tener como referencia las experiencias de “escuelas comprensivas” o escuelas para todos” que hay funcionando. Entre otras: las Escuelas Aceleradas creadas por el sociólogo H. Levin en EE UU (<http://www.acceleratedschools.net/>), las Escuelas Democráticas (Apple, M. W. Y Beane, J. A.), o las Comunidades de Aprendizaje que el grupo CREA de Barcelona están poniendo en marcha en varias comunidades autónomas de España. También experiencias que funcionaron y que son de enorme interés como Barbiana.

Y en una primera propuesta, los puntos a debatir podrían ser los siguientes entre otros.

1. La **importancia de la dimensión política de la Escuela**. El compromiso político con la sociedad democrática

Para mí el referente primero hoy en la actuación profesional de los profesores no puede ser otro que el compromiso con la construcción de una sociedad democrática y las demandas sociales que esto plantea. Entendiendo DEMOCRACIA en sentido radical, profundo y completo, no como simple sociedad de mercado (Apple y Beane, 1998, cap. 1).

Desde este supuesto los planteamientos de la educación van mucho más allá de las exigencias de una economía de mercado hipostasiada por el magma del pensamiento único. Afirmo la naturaleza propia de la escuela como institución social de que he partido y que tiene como retos fundamentales el desarrollo como personas y como ciudadanos de todos los miembros de una sociedad. Estos son “valores universales”.

Además no rehuyo el debate acerca de si la economía ha de subordinarse a la política, si la economía debe estar al servicio de las personas o las personas al servicio de la economía. Por algo uno se siente aludido cuando oye resonar los tambores de guerra, cada vez con más fuerza, contra el progresismo trasnochado.

Tal como se planteaba en el proyecto moderno de escuela obligatoria, la escuela debe socializar en esa “cultura común” de la democracia. Y está en su naturaleza de institución social básica de la modernidad, el comprometerse con valores humanistas y democráticos como la solidaridad, la fraternidad, la justicia, el diálogo, la tolerancia, etc... También son valores democráticos la responsabilidad personal, la autoexigencia, la iniciativa, la competencia personal (como algo diferente de la competitividad ya que una persona competente se integra en proyectos solidarios). Tal vez sea necesario repensar esta cultura común democrática que ha de constituir el currículo de la escuela, pero no podemos ceder ante las fuertes presiones de las modas neoliberales que afirman el carácter central de valores como el individualismo y la competitividad, sin más, porque dicen “es lo que funciona en la sociedad que funciona”, frente a cualquier otro referente humanista descalificado simplemente como “pasado de moda”.

2. Construir la **integración social** sobre la **igualdad**, la **justicia** y la **solidaridad**.

La escuela pública como escuela de todos es el más noble posible para configurar el tramo de la “escuela obligatoria”, y debe pretender la integración social. Crear y difundir un “nosotros” que sea lo más próximo posible a “todos” pretendiendo el respeto y aceptación de la heterogeneidad social, y planteando la igualdad de las diferencias, es un mérito irrenunciable del modelo de Escuela Pública interclasista y no segregada (Gimeno, J., 2001), que constituye el proyecto educativo progresista forjado por la Transición Democrática y los MRPs de entonces. Educarnos juntos para que sea posible vivir juntos, nos proponíamos como meta. En la sociedad democrática ha de haber lugar para todos, debemos caber todos, no puede haber excluidos, tiene que ser una sociedad solidaria. Y este es también el primer significado de la justicia escolar: igualdad no solo de acceso a un puesto escolar sino igualdad de resultados (en el tramo que definimos como escuela obligatoria, a partir del cual será inevitable separar).

Contra esto va la segregación en itinerarios, en centros especializados en itinerarios, en la doble red pública privada, por sí misma ya estructuradora de una sociedad desigual.

El compromiso con la igualdad lleva a las escuelas democráticas a la lucha contra todos los mecanismos de la sociedad que producen la discriminación y desigualdad que afectan a los grupos sociales de donde provienen sus alumnos (Apple, M.W. y Beane, J.A. 1997: 27-8)¹⁰. La escuela sola no consigue la igualdad que es

¹⁰ Puede merecer la pena transcribir parte de esas páginas: “Los educadores democráticos tratan no sólo de disminuir la severidad de las desigualdades sociales en la escuela, sino de cambiar las condiciones que las crean. Por esta razón, vinculan su comprensión de las prácticas no democráticas de las escuelas con las condiciones más amplias en el exterior. Por ejemplo, la defensa del agrupamiento heterogéneo se hace en parte para lograr un mayor rendimiento académico y social, pero de manera más amplia por motivos de justicia y acceso equitativo, como cuestiones sociales profundas. ... Los profesores implicados con la democracia, igual que otros educadores progresistas, se preocupan mucho por los jóvenes, pero también comprenden que esta inquietud requiere mantenerse firmes contra el racismo, la injusticia,

una cuestión de todo el sistema social, donde por tanto hay que cambiar más cosas que la escuela.

3. Valor de la instrucción.

No es cierto que las pedagogías progresistas no hayan valorado ni se hayan propuesto la consecución real de aprendizajes y conocimientos como finalidad primera de la escuela. En ellas se ha considerado central la instrucción tal como la concibió el proyecto de escuela de la Modernidad, vinculada a la Ilustración, que consideraba que el saber, el conocimiento científico y el pensamiento racional debía ser algo que la escuela desarrollara en todas las personas para liberarlas de la ignorancia y la superstición, y hacer así posible la construcción de una sociedad de hombres libres. La viabilidad de la propuesta está demostrada por experiencias como las escuelas democráticas (Apple, M.W. y Beane, J. A. 1998), donde más del 90 % de su alumnado, hispano y afroamericano en su mayoría, acaban estando en posesión de las condiciones académicas requeridas para el acceso a la universidad¹¹; las escuelas aceleradas, que pretenden aplicar en poblaciones pobres los métodos utilizados por las escuelas de élite; Barbiana, donde el 99 % del alumnado aprobaba los exámenes a que habían de someterse en la escuela oficial; o las comunidades de aprendizaje donde por principio el currículo ha de estar integrado por aquellas disciplinas que se valoran en los colegios de la élite social (idioma, matemática, informática, etc...).

El conocimiento escolar: ¿los conocimientos propios de la escuela obligatoria son sólo accesibles a una clase social... o tienen carácter universal, son de todos y para todos?. Ha habido trabajos sociológicos que tratando de explicar el fracaso de la clase obrera en la escuela han llegado a conclusiones que, mal interpretadas, pueden dar la impresión de que lo que se ha querido decir es que el “conocimiento científico”, eje legitimador de la escuela del sistema, es un conocimiento de clase, imposible de alcanzar por las clases bajas y obrera. Así los trabajos de Bernstein sobre los códigos sociolingüísticos, que dieron pie a las primeras versiones de la “educación compensatoria”, que él criticó duramente (por ejemplo en Bernstein, B., 1986), o los análisis de Bourdieu y Passeron en los 60 acerca del conocimiento y el éxito escolar como prerrogativa de clase en la medida que requieren supuestos culturales típicos de las clases medias que son transmitidos en la socialización familiar. Siendo esto cierto, la conclusión no es de ninguna manera que el conocimiento

el poder centralizado, la pobreza y otras grandes desigualdades en la escuela y en la sociedad.” (pg. 28). Quiero llamar la atención sobre que la razón de mayor peso dada para defender los grupos homogéneos (es decir la no separación en itinerarios por niveles de rendimiento una de las cuestiones más discutibles de la Ley de Calidad) es de tipo social o político, por encima de las didácticas a las que también se alude.

¹¹ “Los alumnos que asisten al CPSS residen en su mayoría en el barrio (Harlem Este). El 85 % de los estudiantes son afroamericanos o latinos, y más del 20 % tiene las características exigidas para recibir educación especial. A partir de un cuidadoso seguimiento de nuestros alumnos, incluso cuando han cambiado su domicilio y han acudido a otros institutos, sabemos que el 97’3 de los estudiantes que han asistido al Central Park East Secondary School, han obtenido el título de bachillerato y el 90 % de esos graduados ha asistido a la Universidad” (Apple y Beane, 1997, pg. 48-9).

científico, y el escolar en la medida que se construye sobre él, sea accesible sólo a ciertos grupos sociales y no a todos. Sino todo lo contrario.

Hay puntos de partida de lo que se llama la Pedagogía Progresista que no avalan las interpretaciones que se dan de la misma y menos algunas realizaciones prácticas que dicen tener su origen en ellos. Al contrario defienden de manera directa la función de instrucción que el proyecto ilustrado asignó a la escuela y creo no estarían en contradicción con los argumentos de quienes defienden “la vuelta a la instrucción” (Eliard, M. 2002). Por ejemplo recomendando releer despacio y con calma la “Conclusión” de una de las obras clásicas de Bourdieu y Passeron, “Los estudiantes y la cultura”. Destaco algunos párrafos: “En la sociedad actual y en sus tradiciones pedagógicas, la transmisión de las técnicas y de las formas de pensamiento exigidas por la Escuela se remite en primer término al medio familiar. *Una democracia real exige, pues, que sean enseñadas allí donde los más desfavorecidos puedan adquirirlas; es decir, en la Escuela; supone que se amplíe el contenido de los que puede ser racional y técnicamente adquirido mediante un aprendizaje metódico*, a expensas de lo que queda irremediabilmente abandonado al azar de los talentos individuales; es decir, en realidad a la ley de los privilegios sociales. Y supone, finalmente, que se acuñen, en forma de aprendizajes metódicos, los inquebrantables dones de la ideología carismática. La petición pedagógica de los estudiantes de clases más desfavorecidas... consistiría en exigir a los maestros que ‘se descubran’, en lugar de exhibir una sabiduría ejemplar e inimitable, capaz de hacer olvidar (olvidándolo) que la gracia no es más que una adquisición laboriosa o una herencia cultural y, en lugar de saldar de una vez por todas y para todo el curso sus obligaciones con la pedagogía...” (pg. 107-8).

No existen los dones naturales sino que se replantean y explican como adquisiciones sociales. Quienes no pueden adquirirlo en la familia deben adquirirlo en la escuela. Por eso, y aludiendo a una “pedagogía racional” que declaraban entonces por inventar y que no parece que haya sido lo que hayan querido inventar los pedagogos en sus trabajos de los últimos cuarenta años, reivindican el valor del esfuerzo y de la exigencia. Y en la tarea del profesor la exigencia por desentrañar y explicitar todas las claves de la relación pedagógica y de su trabajo formativo y creativo es decir educativo. Incluso, en ese mismo texto, se atreven a poner en duda la existencia del estudiante autónomo, maduro, libre... reivindicando la necesidad del esfuerzo, el control (por el profesor) y la disciplina como algo propio de la enseñanza de calidad. Se refieren explícitamente a la enseñanza de las técnicas de trabajo intelectual y a una definición muy precisa de los procedimientos de la evaluación. Y afirman y asumen la responsabilidad real que los profesores tenemos con los aprendizajes reales que hace nuestro alumnado, lo cual hace de la docencia vivida en serio un trabajo muy duro.

Es el camino para que quienes no incorporan la cultura universal por la familia, la adquieran por la escuela. Los estudiantes de clase baja serian los beneficiados, Y a ello obliga el compromiso de la institución y de la “moral del funcionario” con el valor básico de la sociedad democrática, la igualdad.

En las experiencias democráticas y comprensivas que tengo como referencia se propone como una de las tareas centrales y básicas de la formación escolar el trabajo intelectual serio que lleva a aprendizajes reales, los que exige la inserción laboral y social de los alumnos y los únicos que la hacen posible. Eso sí, unidos a otros más como el equilibrio afectivo, la salud mental, la capacidad de relación, la educación moral y los valores democráticos como la solidaridad, a los que se les da la misma importancia. Pero no me parece justo el recurso continuo por parte de nuestras actuales autoridades nacionales a lo que ya ha convertido en su muletilla del “esfuerzo” encubriendo la velada acusación de que apostar por el cambio es cosa de gente floja y poco trabajadora cuando es todo lo contrario. A esta cuestión se recurre en todas las intervenciones y en todos los foros en que se presenta la actual propuesta de reforma¹²... Una cosa es la pedagogía progresista y otra el sistema burocratizado inútil que puede producir y favorecer ciertas actitudes escapistas del profesorado.

La educación intelectual tiene una importancia primordial en las escuelas democráticas. En las experiencias progresistas de verdad, se aprende en serio y aprenden todos. Las experiencias en que sólo (subrayo el sólo) se disfruta y se juega, no son progresistas. En Barbiana no se pasaba de tema hasta que todos lo comprendían y los que ya lo entendían se preocupaban de que lo llegaran a entender los que no; no había calificaciones, ni exámenes, pero sí se presentaban a los exámenes por libre en la escuela oficial, con resultados muy positivos; se debatía la prensa y los visitantes se sorprendían de la capacidad crítica, la madurez y los intereses de niños de once años por conocer el mundo en que viven y sus problemas; a partir de los 16 años los niños pasaban el verano viajando y trabajando en parejas por Europa aprovechando los contactos de D. Milani, y ante el temor de los padres, el cura argumentaba: “Pero ¿qué quieren? Que sus hijos estén siempre colgados de la falda de su madre o que sean adultos?”. La queja de los alumnos era que se les hacía trabajar demasiado sin tener en cuenta que algunos sólo tenían once años. Pero en los tiempos que vivimos, como más arriba he apuntado, ni el contexto cultural que impulsa hacia el consumismo hedonista, ni la conciencia de crisis y pérdida de valor de cambio de los títulos escolares favorecen la centralidad del esfuerzo para ciertos grupos sociales.

¹² Como no se ha empezado por donde se debiera, nos hemos quedado sin saber cual es el diagnóstico sobre la situación educativa desde el que se parte para la actual Reforma. Es decir, qué problemas principales hay en la escuela, por qué o cuales son sus causas y como podrían resolverse. Contrasta con el largo periodo de debate que precedió a la aprobación de la LOGSE. Sin embargo, ese debate en los medios y de cara al gran público hubiera sido enormemente positivo y sigue siendo necesario. Por ejemplo, me hubiera gustado debatir con la Ministra su repetida acusación contra la Escuela de haber abandonado el valor del “esfuerzo”. El problema es más profundo, pienso, y una vez más no es escolar sino social. La pérdida del esfuerzo tiene que ver con la difusión por los medios de esa cultura hedonista y consumista propia de la fase económica capitalista que vivimos y afecta más a unas clases sociales que a otras, a aquellas que carecen de apoyos para mirar el futuro con confianza como analiza el artículo citado de F. Conde (2001). Además debe considerarse el factor detectado hace ya tiempo de la pérdida de la escuela y de los títulos como factor de promoción social: ¿Estudiar para ir al paro? (Ortega, F., 1989), cuestión sobre la que caben muchas consideraciones y matices, que no puedo hacer aquí.

Una cosa más para completar este punto. Los estudios sociológicos citados anteriormente se centraban no sólo en el “conocimiento escolar” sino en algo más amplio, en la “cultura escolar” que recoge además, valores dominantes, formas de relación, definiciones de rol, etc... propias de la institución escolar y que tiene un carácter de clase (véase Labov, 1985), y ha incidido en la línea de investigación sobre la construcción histórica y social del conocimiento escolar y de los currículos, de donde se ha llegado a intentos de construir el “currículo común”, la “cultura común” “el conocimiento socialmente útil”, etc... que pluralice y amplíe los referentes culturales escolares. Es también a partir de aquí cuando se ha empezado a plantear como cuestión central la línea de trabajo de la adaptación a la diversidad y la búsqueda de estrategias diferenciadas para que todos accedan a la cultura común, bien que en lo que respecta a la diversidad de clases sociales se ha trabajado y avanzado poco (Batres, C. y de Paz, 2001).

4. CONCEPTO DE ESCUELA.

La rápida y profunda transformación social que vivimos, que afecta a todos los grupo, ámbitos y espacios sociales, y los problemas de pérdida y reconstrucción de los sentidos de la vida que nos plantea, nos lleva a pensar en nuevas posibilidades de la escuela como institución educativa en sentido amplio y cultural. Deja de tener sentido un espacio rígido, exclusivamente académico, con unas instalaciones costosas que se mantiene cerradas la mayor parte del tiempo puesto que abre sólo cinco horas al día. Se piensa en una institución integrada en la comunidad y adaptada a las características culturales de los grupos sociales, una escuela abierta, parte central en su caso de la “ciudad educadora”. Pero sin reducirse a un localismo estéril y chauvinista, sino manteniendo la tensión con los referentes de la institución que es la cultura democrática como universal. La escuela no puede olvidar que las personas están inmersas en mundos particulares repletos de estímulos y mensajes culturales como la calle, los medios, las relaciones entre iguales, la cultura local y popular... que ella ha de tener presente y con quienes ha de coordinar su labor para ser realmente educadora. La misión de la escuela es describir, concienciar, analizar y reconstruir en términos universales y democráticos estas influencias particulares y permitir a los sujetos dominar el medio y construirse proyectos de vida autónomos a desarrollar en su contexto o en otros que elijan.

Impulsar una participación y colaboración de calidad de los padres y de los sectores más dinámicos de la comunidad, asociaciones relacionadas con la cultura y la educación, voluntariado... es una cuestión muy importante a resolver.

La apertura de los centros más allá del horario y del trabajo puramente académico escolar empieza a ser una cuestión de importancia en las actuaciones de las administraciones educativas y hay ejemplos en Madrid, Cataluña, y ya desde este curso también en Andalucía, entre otros. Pero quizá sea necesario ir más allá y convertir los centros en focos de desarrollo cultural de la comunidad local. La presencia de los adultos para desarrollar dinámicas de cultura popular y de formación permanente, la presencia de asociaciones locales (de adultos y juveniles) ubi-

cadadas en el espacio público de los centros, la realización en sus espacios de actividades culturales y populares abiertas a todos (teatros, conciertos, cine o videoforum...) puede cambiar el significado de la escuela para los niños y para la población, salvando el foso que la separa de los grupos más alejados culturalmente de ella. Esto es particularmente interesante en los espacios sociales en que la escuela es la única institución cultural existente (medios rurales, barrios...).

El proyecto de centro, resultado de la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, se convierte en una cuestión fundamental.

Y se hacen necesarias nuevas especializaciones en el profesorado y tal vez nuevas figuras profesionales en los equipos educativos, para hacer frente a las nuevas necesidades sociales. Todo esto encaja en la visión del futuro que para la sociedad proponen algunos de los pensadores de la línea del “fin del trabajo”, como J. Rifkin o A. Gorz.

5. LA APUESTA POR LA CALIDAD EN EL TRABAJO ESCOLAR Y EN LOS APRENDIZAJES.

Cómo debe ser el trabajo escolar en esa escuela para todos es una cuestión central. No parece que tenga sentido reafirmar el academicismo en la época que vivimos y con el futuro que se nos abre como “sociedad de la información”. La educación es hoy, en una sociedad de la información que sea para todos, más importante que nunca, pero ha de ser “otra educación”. Retener, memorizar y repetir información no tiene sentido. Tenemos fácilmente accesibles montañas de información sobre cualquier cosa en la red (Internet) y el problema pasa a ser el disponer de las habilidades y la capacidad para analizarla y organizarla de forma útil y operativa. Los **métodos de trabajo** en la escuela resultarán fundamentales: el trabajo creativo personal, de búsqueda, organización de conocimientos en la perspectiva de elaboración de auténticos proyectos, una relación más abierta y estrecha del profesor con su alumnado, el trabajo en equipo junto al trabajo individual. Los **sistemas de evaluación** son muy importantes en la medida que configuran de manera poderosa las maneras de trabajar de los estudiantes. La fórmula del clásico examen aparece como superada y han de abrirse a formas más flexibles y variadas, donde se tengan en cuenta más criterios que hasta ahora, que hagan justicia a la diversidad de aptitudes de los alumnos y que sean consecuentes con los nuevos propósitos de esa escuela para todos y comprensiva. Trabajar así sólo es posible cuando el profesor lo hace con un número reducido de alumnos.

La decisión sobre el **conocimiento** escolar es también otra cuestión a debatir. El alumnado, sea cual sea su origen social, ha de encontrar en la escuela un medio interesante y estimulante. Los saberes socialmente útiles, que incluso remiten a una aplicabilidad directa en la vida y el entorno de las personas, han de prevalecer en la escuela obligatoria sobre lo académico. Por ejemplo, la prensa se ha convertido en muchas experiencias en un instrumento de gran utilidad para formar en capacidad de expresión, de conocimiento geográfico y de desarrollo de actitudes críticas ante el mundo en que vivimos. También este planteamiento debe permitir la adquisición

del **espíritu científico**. En el conocimiento escolar se deberá integrar un mayor número de experiencias y referentes culturales y sociales como el trabajo manual en forma de tecnologías operativas. Más allá de las asignaturas se debería ensayar el tratamiento interdisciplinar de cuestiones centrales en la cultura y en la vida. En definitiva la lógica de la selección ha de ser sustituida por la lógica de la formación y el desarrollo personal del alumnado.

En esta línea de qué y cómo enseñar pueden tomarse muchos ejemplos de la experiencia de las Escuelas Democráticas. Entre las áreas del currículo de secundaria se encuentran, junto a las clásicas de Lengua o Matemáticas, otras como “Medios de comunicación” “Ética y cuestiones sociales” o “Plan para cuando sea graduado”. El trabajo del alumno se concreta durante los dos años de cada ciclo de secundaria en la elaboración de “portfolios” (dossieres) en estrecha relación de tutoría con el profesor, y que luego son la materia de la evaluación final del ciclo junto con un trabajo de investigación que el alumnado hace sobre un tema de su interés, también bajo la dirección de su tutor. La elaboración del portfolio es individual pero el trabajo es conjunto y compartido de profesores y alumnos. Cada alumno propone a uno de los miembros del tribunal o comisión que ha de realizar la evaluación final de ciclo. El centro está abierto a las visitas de personas interesadas en conocer su funcionamiento (investigadores, otros profesores...) a quienes se les pone como condición la emisión de un informe crítico del que se espera sacar conclusiones para la mejora del trabajo que se hace. Son los “amigos críticos”. Quiero destacar por último su atención explícita a la formación en lo que demanda el mundo del trabajo y la producción, en “lo duro”, pero también en la conciencia personal, en la dignidad y los derechos de persona humana, en el compromiso con la colectividad, en la cultura común democrática.

6. MODELO DE PROFESOR.

El profesor es la pieza clave en el funcionamiento de la escuela y en su cambio y adaptación a los cambios sociales. Los cambios sociales han hecho de ella en la actualidad una profesión más difícil, que requiere una gran preparación y cualidades, y que hay que replantear en todas sus dimensiones (formación, selección, definirlo como integrante de equipos, especialización, consideración social...) y de acertar en ello dependerá que la educación pueda responder mejor o peor a las demandas fundamentales que el progreso de la sociedad tiene en este campo. No podemos seguir considerando la educación como hasta ahora, como algo que va por sí misma... con sólo promulgar “Leyes Generales”. Los problemas son muy profundos y requieren medidas efectivas que lleguen a la realidad y la vida cotidiana de las aulas.

La figura del profesor creo aparece hoy, sobre todo si nos referimos a la escuela obligatoria, con un carácter más general que la mera especialización en un saber concreto (matemáticas, lengua...). El profesor es ante todo educador, representante de la cultura y la sociedad de su tiempo. En su quehacer cotidiano cada vez aparece con más fuerza los efectos del cambio social sobre la escuela: la diversificación de los públicos que acceden a la escuela (de todo el espectro social y no sólo

como antiguamente de las elites), el tener que acomodar su función de instrucción a las características de la sociedad de la información, el tener que competir con otras fuentes de legitimación social para sus alumnos como los medios de comunicación... Por encima de todo el profesor debe conocer cómo es y qué pasa en la sociedad en que vive, porque de aquí se extraerán los datos y referentes fundamentales a que tiene responder con su actuación profesional. La función de profesor de la escuela obligatoria es cada vez más social y menos académica. Y es aquí, en su dimensión social donde puede surgir la utopía que redefine lo que siempre ha caracterizado a esta profesión, su utopía, su “vocación”, que hoy puede concretarse en su compromiso con una sociedad democrática, cimentada sobre los valores de la igualdad y la justicia y sin ningún tipo de exclusión, además de en el conocimiento como pasión.

Enseñar puede haber dejado de ser una tarea rutinaria y fácil de desarrollar, que requerirá ser desempeñada por personas muy preparadas y competentes, a quienes nunca debe faltar el sentido ético y la responsabilidad del “servicio público”, planteamiento hartamente difícil en una sociedad neoliberal que está sustituyendo por doquier la moral del deber por la moral del interés (Gómez Llorente, L., 2000¹³).

Nos vemos obligados a replantar su formación tanto inicial como permanente. No puede ser que la formación del profesorado de secundaria, precisamente la etapa donde más problemas se han planteado (y puede ser que debido a esto, una formación inadecuada), siga haciéndose con los planteamientos que estableció la Ley General de Educación de 1970. También ha de replantearse el procedimiento para la selección, que no puede hacerse basándose sobre todo en el saber especializado, cuando lo fundamental hoy son capacidades y habilidades sociales junto a también conocimientos generales.

¹³ “Fue concibiéndose y desarrollándose la idea del ‘servicio público’, de la ‘fuerza pública’, de la ‘administración pública’, del ‘funcionario público’, y era timbre de honor ser un hombre público. El alma de todo eso radica en la virtud pública o virtud cívica. ...

“...Los servidores públicos no tienen ‘clientes’ ni trabajan compitiendo para el mejor postor. Un juez, un catedrático, un maestro, un cartero, o un guardia, juzgan, enseñan, educan, reparten las cartas o custodian la vía pública por igual a todo el que lo requiere, y no ganan más cuando sus sentencias son más justas, ni cuando sus enseñanzas son más científicas, ni cuando reparten más cartas, o cuando detienen infractores. Ellos no ‘buscan’ clientes, no compiten entre sí. Sólo han competido para merecer un puesto de servicio público. A partir de ahí no tienen ‘interés’, sino ‘deber’. Ese deber se les exige por vía reglamentaria, y no por el arbitrio del amo. El servidor público se rige por la objetividad de la ley, y el servidor público es responsable de sus actos.

“...Nótese que esta ética del trabajo bien hecho, y no por motivo de mayor retribución proporcional, enlaza con lo positivo que tuvo en otro tiempo la perfección del estado religioso, y la moral del hidalgo, cuyo esfuerzo se orienta al mérito, y que no ‘vende’ su esfuerzo al que mejor pague.” (Pg. 29-30)

7. UN DEBATE SOBRE LAS REFORMAS SIEMPRE RECURRE AL TEMA DE LOS RECURSOS QUE LA SOCIEDAD DESTINA A LA EDUCACIÓN. ME REDUCIRÉ A LA SIGUIENTE CITA, LARGA POR EL INTERÉS DE LA INFORMACIÓN QUE CONTIENE:

“A pesar del gran esfuerzo inversor en educación realizado en España desde el principio de la democracia, y especialmente desde la LOGSE hasta hoy, el porcentaje de la población entre los 24 y los 65 años con, al menos, educación secundaria es, en España, el cuarto más bajo de toda la OCDE, con un 35%, superando solamente al de Portugal, Turquía y México. Hay 11 países que superan el 75%, entre los que se encuentran, por ejemplo, Polonia y la República Checa. El gasto por alumno es todavía el 60% de la media de la UE, en todos los niveles educativos, es decir, en primaria, en secundaria y en superior. El gasto público en educación es del 4,7% frente al 5,1% de la UE. Asimismo, el número de alumnos por profesor es más elevado en España que en la UE, 17,6 frente a 15,8 en primaria, 15,7 frente a 15,4 en secundaria y 18,6 frente a 13,7 en universitaria, lo que es uno de los factores que inciden en la mayor tasa española de fracaso escolar. Lo mismo ocurre con el gasto de capital en todos los niveles educativos, cuyo peso relativo ha ido descendiendo, con lo que los alumnos no han podido equiparse con las nuevas tecnologías que hoy se utilizan en la enseñanza, tales como los ordenadores o Internet. El porcentaje de las escuelas españolas de primaria y secundaria sin ordenador es casi tres veces superior al de la media de la UE, 32% frente a 10,9%. Finalmente, el número medio de años de escolarización es de 8 frente a 9,1 de la UE.

“... el volumen de recursos que se dedican a este tipo de formación (la profesional ocupacional) es del 0,22% del PIB frente al 0,41% de la UE. Finalmente, la formación profesional continua también muestra claras deficiencias, a pesar de que, con el envejecimiento de la población, es cada vez más importante. Sólo un 26,5% de las empresas españolas ofrecen formación a sus trabajadores frente al 57,4% en la UE. Una de las razones de esta elevada diferencia deriva del excesivo porcentaje de contratos temporales en España, que, con un 33% del total, es del doble de la UE. Otra estadística que muestra dicha deficiencia es que en España las empresas sólo dedican el 1% de sus costes laborales a la formación, frente al 1,6% de la UE.

“En resumen, Carmela Martín y un grupo de economistas de la Universidad Complutense han elaborado un índice sintético de capital humano, que recoge los principales indicadores citados, sin tener en cuenta el nivel de calidad de la educación, que da un valor para España de 35,1% frente a otro de 49,9% para la UE y otro de 98,3% para Estados Unidos. Estamos todavía muy lejos de los porcentajes de nuestros competidores.

“En definitiva, proponer nuevas legislaciones sobre la enseñanza universitaria (LOU), sobre la calidad de la enseñanza primaria y secundaria (LCE) y sobre la FP para intentar mejorar lo que ya existe es, sin duda, positivo, pero no es suficiente. Es todavía más importante y urgente aumentar considerablemente los recursos presupuestarios que se dedican a mejorar la cantidad y la calidad de la educación y la

formación en España si se quiere evitar que tanto la tasa de crecimiento potencial de la economía española como su nivel de competitividad se vaya quedando atrás respecto al resto de los países de la OCDE, y si se quiere eludir que la educación aumente todavía más la desigualdad social” (De la Dehesa, 2002).

Conclusión.

La escuela tiene dinámicas propias como institución social de desarrollo personal de los sujetos por la internalización de la cultura (en lo que consiste de hecho construir la sociedad, un determinado modelo de sociedad), que en su funcionamiento se ven constreñidas por los cambios sociales más amplios, económicos, políticos, de relaciones de clase, culturales, etc... Esta dinámica es lo que corresponde analizar a la Sociología de la Educación. Para hacer ver los supuestos que tienen las distintas propuestas o modelos que contienen las llamadas reformas y de esta manera su alcance real, sus posibilidades y sus límites. Así pues lo que pasa dentro de la escuela está estrechamente relacionado, vale decir dialécticamente, con lo que ocurre fuera de ella. Y para mí de ese acontecer externo de la sociedad española, lo más importante y decisivo es la opción social hace unos años por la Democracia, como referente cultural y moral para organizar la convivencia social. No se trata simplemente de defender una reforma frente a otra. El referente es la capacidad que las distintas propuestas tengan para avanzar en el sentido de la construcción de esa Democracia, formar ciudadanos responsables e iguales, evitar la desigualdad y la exclusión sociales, construir una convivencia solidaria, humana y un desarrollo sostenible. Los distintos grupos o clases sociales tienen sus propuestas diferentes y frente a la neoliberal podría estar la socialdemócrata, frente a la globalización la antiglobalización. Esas propuestas han de ser consideradas globalmente, es decir, en la medida que consideran todos los niveles de la realidad social, todas las instituciones, no sólo la educación escolar: es decir por tanto, también la economía, el trabajo (que pierde o mantiene su carácter básico de integración en la sociedad), la participación política, la difusión cultural y el funcionamiento de los medios de comunicación, etc...

Las propuestas de la LOGSE que, al menos en teoría, pretendía conectar con las experiencias y proyectos de Escuela Pública de la transición me parece de un valor superior a las que encierra la ley mal llamada de calidad en la que, aparte de sus modos políticos autoritarios, veo una vuelta atrás, un refuerzo de la selección, el elitismo y la legitimación de la división y la injusticia social, junto con un refuerzo de los valores del individualismo y la insolidaridad. Pero aquí entramos en el terreno de las luchas sociales, de los intereses de las clases, las ideologías y las políticas cuyos equilibrios cambian al hilo del cambio de los resultados electorales. En nuestro modelo social, quien triunfa organiza las instituciones sociales en la dirección que le conviene. Y así la Ley mal llamada de Calidad apuesta por un cambio hacia una sociedad neoliberal que tiene sus valores básicos en el individualismo, el autoritarismo y la selección social, aunque después no excluya funcionar como “capitalismo compasivo”, con quienes acepten resignados su papel de “pobres”.

La Logse, aunque respondía a una inspiración democrática más radical, no se ha podido realizar de manera satisfactoria por la limitación que han representado las condiciones sociales y el cambio social tal como hemos analizado.

Pero en el juego dialéctico de la contradicción propio de la dinámica social, hay iniciativas que siguen y seguirán vivas. Hay experiencias y referentes claros de cómo debe ser la escuela de la sociedad democrática. Y creo que por ahí debemos avanzar. Es, en definitiva, una decisión política, tal vez personal, de ubicación personal en esa tradición progresista educativa existente en España de la que partía en este escrito. Es el camino de la profundización democrática en la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas inseparable de la profundización democrática en el resto de los ámbitos de la sociedad. Porque la escuela resolverá sus problemas si los resuelve la sociedad dado que los dilemas escolares son dilemas sociales. El cambio escolar es importante pero debe ir unido a otros cambios sociales: en el mercado de trabajo, en la igualdad social, en la política, en la cultura de masas.

Desde esta perspectiva el momento educativo actual es eso, sólo un momento, en un largo proceso, el proceso histórico de construcción de una sociedad democrática, ya a nivel mundial.

Si la Reforma de la LOGSE a pesar de haberse generado en un ambiente social apasionado (y apasionante para quienes lo vivimos), ha quedado en aparentemente muy poca cosa, hay que pensar a donde llegará la que actualmente nos proponen, que es fruto de la reacción. La marcha hacia una sociedad democrática es larga y no se acaba en un año ni en una sola generación y es difícil porque tiene muchos enemigos, los que ven peligrar sus privilegios si llegara de verdad esa sociedad. En el juego democrático siempre hay posibilidades reales de avanzar. Las leyes tienen una eficacia limitada. Pienso que en el mundo de la educación hay muchas cosas abiertas y muchas posibilidades, que el ritmo y el paso de la historia es el que es... y que hay que seguir avanzando. Sobre todo si es real eso de que lo que mueve la historia es la contradicción. ¿En qué dirección nos posicionamos? No obstante dejo como cuestiones pendientes de abordar la estrategia a seguir y con qué fuerzas o agentes sociales contamos para que nuestra opción se amplie y se convierta en realidad social mayoritaria.

A la Globalización neoliberal se opone la antiglobalización. Otro mundo es posible, y otra educación es posible. Importan las decisiones de política educativa que toman los gobiernos. Pero eso no anula esta lucha que existe en la vida social. En nuestros grupos de referencia y de trabajo, en nuestro trabajo de profesores como miembros de los órganos de gobierno de los centros, y sobre todo con nuestros alumnos podemos hacer cosas, difundir visiones más generosas y científicas que formen la capacidad crítica y personal del alumnado, construir un aprendizaje efectivo y de calidad (en el sentido aquí propuesto no en el de la ley). Creo por tanto importante el trabajo de los profesores y los equipos de profesores experimentando e innovando en sus centros, tal vez más que las leyes y las medidas administrativas. Ya confío más en las personas que en las leyes. Creo de gran importancia que como en la transición surjan grupos y experiencias como las de la Renovación Pedagógica,

impulsadas por Movimientos Sociales (de profesores, de padres, de ciudadanos activos...). Y no presto atención a quienes apoyados en el “realismo” de la propia “práctica”, que dicen muy “dura” pero que no son capaces de analizar y trascender, declaran imposible todo cambio escolar hacia una Educación Democrática.

BIBLIOGRAFÍA.

- Apple, M.W. y Beane, J.A. (comps.) (1998), “Escuelas Democráticas”, Morata, Madrid
- Batres, C. y de Paz, F. (2001): “Pupitres desiguales. Integrar o excluir: el actual dilema de la educación”, La Catarata, Madrid.
- Bernstein, B. (1986): “Una crítica de la ‘educación compensatoria’”, en Varios, “Materiales de sociología crítica”, La Piqueta, Madrid.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002): “El nuevo espíritu del capitalismo”, Akal, Madrid.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1966): “Los estudiantes y la cultura”, Labor, Buenos Aires.
- Casal, J., García, M., y Planas, J. “Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: paradojas de un éxito.”, Revista de Educación, nº 317, 1998, pg. 301-317.
- Castel, R. (2001), “Por qué la clase obrera ha perdido la batalla?”, Rv Archipiélago, nº 48, pg. 37-46.
- Castells, M. (1998): “La era de la información” (3 vol.) Alianza, Madrid.
- Clairmont, Frédéric F.(1999): “Empresas gigantes por encima de los Estados”, Le Monde Diplomatique (ed. española), nº 50, diciembre.
- Conde, F. (2001): “Los hijos de la desregulación”. El País 22-I-2001.
- Darling-Hammond, L. (2001): “El derecho a aprender. Crear buenas escuelas para todos.” Ariel, Barcelona.
- De la Dehesa, G. (2002): “La educación y la formación lo son casi todo”. El País, 25 mayo 2002.
- Durkheim, E. (1982): “Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia”. La Piqueta, Madrid. Original en 1932.
- Echeverría Zabalza, J. (1999): “La movilidad social en España” Istmo, Madrid.
- Eliard, M. (2002): “El fin de la escuela”, Grupo Unisón Ediciones, Madrid.
- Estefanía, J. (2002): “El fin de la permisividad”, El País, 13 mayo 2002.
- Fernández Enguita, M. (1996): “La Reforma y nosotros... que la quisimos tanto”. Rv. Cuadernos de Pedagogía, nº 250, septiembre, pg. 68-76).
- Fernández Enguita, M. (1999): “¿Es pública la escuela pública?” , Cuadernos de Pedagogía, nº 284, Oct. Pg. 76-81.
- Fernández Palomares, F. (1996): “El cambio en la enseñanza: de la época de la transición a las propuestas de la LOGSE.” En Jiménez Correa, A. (ed.) “Comunicación y Educación”, Vol II, pg. 417-35. Edita Colegio de Doctores y Licenciados, Granada.
- Gimeno, J. (2001): “La enseñanza y educación públicas. Los retos de responder a la obligación de la igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad”. En Gimeno, J. (coord..). “Los retos de la Enseñanza Pública”, Akal-UIA, Madrid.

- Gómez Llorente, L. (2000): "Educación pública", Morata, Madrid.
- Labov, W. (1985): "La lógica del inglés no standard", en *Rv. Educación y Sociedad*, nº 4, pg. 145- 168.
- Lerena, C. (1986): "Escuela, ideología y clases sociales en España", 2ª edic, Ariel, Barcelona.
- Moreno Pestaña, J.L., Fernández Palomares, F., Raya, E., y otros (2001). "Integración social, transformación en la estructura de clases y nuevo espíritu del capitalismo". VII Congreso Español de Sociología. FES. Salamanca, Grupo 19 (educación).
- Ortega, F. (1989): "La crisis de la profesión docente y el ascenso de los valores particularistas", *Revista de Occidente*, nº 97, junio.
- Papagiannis, G.J, Klees, S.J., y Bickel R.N. (1986): "Hacia una economía política de la innovación educativa". *Rv. Educación y Sociedad*, nº 5, Pg. 149-198.
- Rifkin, J. (1996): "El fin del trabajo", Paidós, Barcelona.
- San Segundo, Mª. J. (1998): "Igualdad de oportunidades educativas" *Rv. Ekonomiaz* nº 40 Pg. 83-103.
- Sennett, R. (2000): "La corrosión del carácter", Anagrama, Barcelona.
- Tezanos, J. F. (2001) "El trabajo perdido. ¿Hacia una civilización postlaboral?" Biblioteca Nueva.
- Tezanos, J. F. (2001), "La sociedad dividida", Biblioteca nueva, Madrid.
- Tezanos, J.F. (2002): "¿Hacia un choque de generaciones?" *Temas*, nº 89, pg. 6-7
- Tiana, A. (2000): "Enseñanza comprensiva y calidad de la educación: ¿objetivos compatibles?", *Rv. Temas*, nº 64, marzo, pg.49-55.
- Varela, J. (2002) "La escuela y sus funciones. De la reproducción social a la producción de identidades". En J. Gimeno (coord.) "Los retos de la enseñanza pública". UIA/Akal. Madrid. Pg. 81-103.
- Zufiaurre Goikoetxea, B. (1994): "Educación, sistema productivo y postindustrialización", *Rv. Cuadernos de Pedagogía*, nº 232, febrero, pg. 73-79.